



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

# **EL PROGRAMA TEI COM A RESPOSTA A CASOS D'ASSETJAMENT ESCOLAR I INCLUSIÓ D'ALUMNAT AMB TEA**

---

TREBALL FI DE GRAU

Universitat d'Alacant. Facultat d'Educació  
Grau de Mestre en Educació Primària – Menció Pedagogia Terapèutica

Autora: Sílvia Mas Díaz

Tutor: Alejandro Veas Iniesta

Curs 2017-2018

---

## DECLARACIÓ D'AUTORIA

---

Jo, Sílvia Mas Díaz amb DNI 74369617-Z estudiant del Grau d'Educació Primària de la Menció de Pedagogia Terapèutica de la Facultat d'Educació de la Universitat d'Alacant, realitzat durant el període 2014/2018, declare que:

El treball Fi de Grau denominat “El programa TEI com a resposta a casos d'assetjament escolar i inclusió d'alumnat amb TEA”, ha sigut desenvolupat respectant els drets intel·lectuals de tercers, segons les citacions que consten en les pàgines corresponents i les fonts, les quals s'incorporen a les referències bibliogràfiques, així com qualsevol altre dret, per exemple d'imatge que poguera estar subjecte a protecció del *copyright*.

En virtut d'aquesta declaració, afirme que aquest treball és inèdit i de la meua autoria, per la qual cosa em responsabilitze del contingut, veracitat i abast del Treball Fi de Grau i assumisc les conseqüències administratives i jurídiques que es deriven en cas d'incompliment d'aquesta declaració.

Sant Vicent del Raspeig, a 22 de Maig de 2018

Signatura:



## **Resum:**

L'assetjament escolar és malauradament una de les problemàtiques més grans a què ha de fer front el sistema educatiu actualment. Es tracta d'una qüestió que traspasa els murs de l'àmbit educatiu, convertint-se en una taca social. Si bé és cert, els centres educatius potser són els llocs d'inici i alimentació d'aquest mal que persegueix a bona part del nostre alumnat. Per tant, és indiscutible l'acció de qualsevol implicat en l'educació per aturar l'evolució de qualsevol acció conflictiva que derive en un procés continu.

Davant aquesta situació, és de màxima importància i rellevància l'actualitat d'aquesta recerca per diversos motius. Per un costat, per la gravetat de les conseqüències negatives que comporta i per l'altre, per fer menció especial i donar suport a l'alumnat que presenta necessitats educatives especials (NEE), ja que per motius diversos són més vulnerables i la seua capacitat de reacció o solucionar problemes és més limitada.

Aquesta investigació per tant pretén presentar els programes de Tutoria Entre Iguals (TEI) com a intervencions que resulten eficients en la reducció i prevenció d'assetjament escolar. Així també, demostrar si pot resultar una proposta adequada per treballar amb alumnes amb Trastorn de l'Espectre Autista (TEA).

**Paraules clau:** Tutoria entre Iguals (TEI), Assetjament escolar, *Bullying*, Inclusió, Necessitats Educatives especials (NEE), Trastorn de l'Espectre Autista (TEA)

## ÍNDIX

1. Introducció i justificació.....	1
1.1. Justificació teòrica .....	1
1.2. Justificació legal .....	5
1.3. Objectius del treball .....	6
2. Procés/mètode .....	6
3. Anàlisi/desenvolupament .....	8
3.1. El trastorn de l'espectre autista (TEA). Definició i característiques .....	8
3.2. Criteris diagnòstics del DSM-V .....	10
3.3. El TEA a l'àmbit educatiu .....	14
3.4. Programes d'intervenció de l'alumnat amb TEA a primària .....	16
3.5. El programa TEI com a resposta efectiva .....	17
3.5.1. Conceptualització.....	18
3.5.2. Tipologia.....	18
3.5.3. Avantatges i inconvenients .....	19
4. Conclusions .....	20
5. Limitacions, dificultats observades i propostes.....	21
6. Referències .....	23
7. Annexos.....	27

## 1. Introducció i justificació

L'assetjament escolar és malauradament una de les problemàtiques més grans a què ha de fer front el sistema educatiu actualment. Es tracta d'una qüestió que traspasa els murs de l'àmbit educatiu, convertint-se en una taca social. Si bé és cert, els centres educatius potser són els llocs d'inici i alimentació d'aquest mal que persegueix a bona part de l'alumnat. Per tant, és indiscutible l'acció de qualsevol implicat en l'educació per aturar l'evolució de qualsevol acció conflictiva que derive en un procés continu.

Aquesta investigació té, per tant, com a objectiu principal presentar els programes de Tutoria Entre Iguals (TEI) com a intervencions que resulten eficients en la reducció i prevenció d'assetjament escolar. Així també com a objectiu específic, demostrar si pot resultar una proposta adequada per treballar amb alumnes amb Trastorn de l'Espectre Autista (TEA).

### 1.1. Justificació teòrica

Prèviament a introduir la investigació teòrica realitzada, cal donar una definició del terme assetjament i una matisació. Segons els autors del Barrio i van der Meulen (2016), l'agressió reiterada dirigida a un company/a és considerada com assetjament i a més, especialment a aquells que presenten alguna vulnerabilitat que els situe en una posició de desavantatge, que presenten alguna diferència o inferioritat davant la resta del grup. Per tant, l'alumnat amb necessitats educatives especials (NEE)<sup>1</sup> pot ser un objectiu fàcil per a l'alumnat assetjador. Ara bé, segons Monks i Coyne (2011) i Olweus (2013) citats en del Barrio i van der Meulen (2016) en les seues investigacions centrades en les relacions interpersonals d'individus en desenvolupament i dins el context educatiu, consideren que el terme d'assetjament escolar o *bullying* queda limitat, ja que no només es dona dins les escoles, tampoc només entre parelles d'iguals o tampoc només a través d'agressions físiques i verbals. Consideren necessari contemplar també com a forma constitutiva d'assetjament el fet de l'exclusió social directa, com no deixar

---

<sup>1</sup> “S’entén per alumnat que presenta necessitats educatives especials, aquell que requerisca, per un període de la seua escolarització o durant tota ella, determinats suports i atencions educatives específiques derivades d’una discapacitat o trastorn greu de conducta.” (Títol II, Capítol I, Secció primera, Article 73, de la LOE)

participar en activitats, o indirecta, com ignorar o rebutjar. D'aquesta manera proposen que el terme "maltractament per abús de poder" és més inclusiu que el terme "assetjament escolar". Tot i estar d'acord amb aquesta reflexió, en aquest estudi s'ha utilitzat el terme "assetjament escolar" pel seu ús més extens i reconegut científicament en distintes disciplines. És a dir, amb l'ús d'aquest terme no només es fa referència a situacions de maltractament físic o verbal directe, sinó també a situacions indirectes, gestos o conflictes aparentment anecdòtics però que, per contra, poden ser indicis de situacions més greus.

I pel que fa al terme d'inclusió, Gross (2004) afirma que donar l'oportunitat de la inclusió és qüestió de drets humans, qualsevol xiquet/a ha de tindre els mateixos drets que altres a pertànyer a un mateix grup independentment de les seues capacitats. Aquests tenen un paper social a exercir a la vida adulta, el qual podran representar més fàcilment si no se'ls separa des de petits de la resta de les persones. Derrocar els obstacles de la ignorància i els prejudicis, educant a tots els alumnes junts des d'un inici, és l'única forma en què la societat començarà a canviar i a tindre en consideració les necessitats de les persones amb discapacitat.

De l'aclariment d'aquests dos termes es dedueix que és necessària l'aplicació de mesures preventives que lluiten contra l'assetjament en pro d'una educació inclusiva a l'abast de tothom.

D'altra banda, també es considera important fer una justificació teòrica sobre quin és l'estat de l'assumpte i la necessitat d'estudiar-lo. És inqüestionable l'actualitat del mateix, però cal fer una panoràmica d'una línia cronològica des de fa uns anys fins ací. Així, s'ha identificat si ens trobem en un moment de creixement o recessió de casos, si són adients les mesures que s'estan prenent, si s'obtenen els resultats esperats o aquests no són adequats, etc. A partir de la interpretació dels resultats d'estudis reals s'han conegut tots aquests paràmetres.

En aquest sentit, les dades estadístiques sobre els casos existents reals no es poden conèixer fins que la situació no és denunciada per la part afectada o àmbit pròxim. És a dir, els no denunciats quedarien com a situacions ocultes que no es poden quantificar. No obstant això, gràcies a un estudi realitzat per la fundació *Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo* (ANAR) (2017) sí es poden conèixer dades importants al

respecte entre les quals s'han destacat les més adients a l'objectiu d'aquesta investigació. D'aquest es trau que els casos reals d'assetjament escolar atesos l'any 2016 van ser un total de 1.207, suposant un augment respecte del 2015 del 87,7% i respecte del 2014 del 240%, amb només 355 casos denunciats i detectats. Això no implica que l'assetjament vaja en augment, però sí que cada vegada aquestes situacions són més visibles i comunicades, per la qual cosa mostra que si s'està realitzant una tasca de lluita en contra (Veg. Annex I).

D'altra banda, s'observa com les edats dels implicats en situacions d'assetjament es van reduint. L'edat mitjana de la víctima l'any 2016 és de 10,9 anys, respecte dels 11,6 del 2015, mentre que l'edat d'inici del *bullying* és de 9,8 anys al 2016 i de 10,4 al 2015. A més, també augmenten els casos en víctimes menors de 8 anys. Per tant, es tracta d'un problema que s'inicia a l'etapa d'Educació Primària en la qual és important establir mesures d'intervenció i prevenció (Veg. Annex II).

Per justificar l'objectiu específic d'aquesta recerca entorn del tractament d'alumnes amb discapacitat, s'ha considerat important destacar les taxes de la tipologia de problemes associats a les víctimes d'assetjament. En aquest cas, l'ANAR (2016) indica que els motius principals manifestats per les víctimes per a patir assetjament són: ser diferent, estar fora de moda, tindre defectes físics, ser poc hàbil en relacions socials o tindre algun tipus de discapacitat.

Per últim, l'estudi de l'ANAR (2016) també contempla la valoració del paper del professorat davant el problema, per part de la víctima o adult, que denuncia la situació a la fundació (Veg. Annex III). Actualment més del 50% de les valoracions són negatives, encara que sí s'observa que l'any 2015, un de cada quatre casos (25,8%) considerava l'actuació del professorat favorable, davant del 46,8% del 2016, la qual cosa mostra un avanç. També és rellevant que l'any 2015 hi havia un 39,7% de casos en què el professorat no va actuar de cap manera, simplement escoltaren, davant del 8,3% del 2016. Per tant, es pot deduir que cada vegada el professorat pren més consciència de la gravetat del problema, mostrant-ne més implicació.

És usual trobar casos d'assetjament escolar entre l'alumnat amb discapacitat. En aquest sentit hi ha estudis realitzats en distints països que coincideixen en les seues conclusions. L'alumnat amb NEE és un col·lectiu de risc, ja que són menys competents

socialment, la qual cosa fa que estiguen més aïllats i siguen més rebutjats i victimitzats pels seus companys/es. A més, tenen més dificultat per resistir als agressors, no tenen massa amics, no entenen que el que ocorre és una acció d'assetjament i tenen dificultats per informar-ho a altres persones (Monjas, Martín-Antón, García-Bacete i Sanchiz, 2014; The Anti-Bullying Alliance i The Council for Disabled Children and The Young Voice, 2008; Hernández, van der Meulen i del Barrio, 2006). És a dir, es tracta de situacions que comporten el rebuig i l'exclusió, cosa que està íntimament lligada amb l'abús de poder entre iguals, que pot derivar finalment en assetjament. Tanmateix, tal i com indiquen Norwich i Kelly (2004) citat en van der Meulen i del Barrio (2006), la victimització escolar pot ser un dels factors que impedeix la inclusió real de l'alumnat amb NEE en l'escola ordinària.

Tot seguit, cal mencionar que aquest estudi es centra en l'alumnat amb TEA (Veg. Ap. 3.1.) per les següents raons. Naylor et al. (2012), en un estudi realitzat a 15.770 alumnes anglesos d'entre 13 i 14 anys, determinen que l'alumnat amb NEE té entre dues i quatre possibilitats més de patir algun tipus d'assetjament que d'altres que no hi tenen. A més a més, que d'entre els tipus de NEE hi ha algunes discapacitats que tenen més risc que altres. L'alumnat amb TEA és el que presenta major risc, al voltant de 7 vegades més que altres discapacitats, seguida per un 5,3 per l'alumnat amb dificultats de parla, comunicació i llenguatge (Veg. Annex IV).

I davant aquesta situació s'hauria de fer un estudi preventiu i proposta de solucions que eviten aquestes situacions. Per tal que aquestes siguen més efectives s'han de conèixer les inquietuds i interessos de la població afectada, des de la seua perspectiva. Segons del Barrio et al. (2003) citat en del Barrio i van der Meulen (2016), es va preguntar a l'alumnat què farien si foren víctimes d'assetjament, mostrant un resultat d'un 56% que recorreria a una tercera persona per demanar ajuda. No obstant això, a mesura que incrementa l'edat, disminueix la recerca d'un adult per demanar ajuda. L'alumnat va respondre que recorreria al seu grup d'iguals o inclús faria front a la situació. Reconeixen a l'adult com una via de solució però troben més reconfort emocional entre el seu grup d'iguals, d'ací la importància de la figura de l'alumnat mediador o tutor. Per tant, la proposta d'aplicació dels programes TEI pot resultar una mesura molt convenient per tal de prevenir i/o ajudar a l'alumnat que pateix assetjament.



## 1.2. Justificació legal

En un repàs a la normativa vigent, pel que fa a l'atenció a la diversitat, s'ha trobat que en el Decret 108/2014, de 4 de juliol del Consell, pel qual estableix el currículum i desplega l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana, en el seu capítol V, article 15.1., indica que l'atenció a la diversitat de l'alumnat en l'Educació Primària es regirà per allò que s'ha disposat, amb caràcter general, en:

- Els capítols I i II del títol II de la Llei Orgànica 2/2006, “Alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu” i “compensació de les desigualtats en educació”.
- i amb el que estableixen específicament els articles 9 i 14 del Reial Decret 126/2014 “Procés d'aprenentatge i atenció individualitzada” i “Alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu”.

Atenent als principis educatius de la legislació vigent, la Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa (LOMCE), al preàmbul XV, article únic, terme ú, indica que la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (LOE), es modifica en el seu article 1, b):

L'equitat, que garanteix la igualtat d'oportunitats per al complet desenvolupament de la personalitat a través de l'educació, la inclusió educativa, la igualtat de drets i oportunitats que ajuden a superar qualsevol discriminació i l'accessibilitat universal a l'educació, i que actue com a element compensador de les desigualtats personals, culturals, econòmiques i socials, amb especial atenció a les que deriven de qualsevol tipus de discapacitat (BOE nº295, 2013, p. 97866).

I respecte a l'assetjament escolar, es modifica el seu article 1, k) “l'educació per a la prevenció de conflictes i la resolució pacífica d'aquests, així com per la no-violència en tots els termes de la vida personal, familiar i social, i en especial en l'assetjament escolar” (BOE nº295, 2013, p. 97867).

### 1.3. Objectius del treball

Davant aquesta situació, és de màxima importància i rellevància l'actualitat d'aquesta recerca per diversos motius. Per un costat, per la gravetat de les conseqüències negatives que té l'assetjament escolar per a l'alumnat i el sistema educatiu. Per l'altre, per fer menció especial i donar suport a l'alumnat que presenta NEE, ja que per motius diversos són més vulnerables i la seua capacitat de reacció o solucionar problemes és més limitada. Es tracta d'un estudi en pro d'una millora de la convivència escolar, que treballa per la violència zero, l'atenció a la diversitat i la inclusió de tot tipus d'alumnat, ja que tots formen part d'una societat democràtica.

És per això que el present treball té dos objectius que s'han tractat d'aconseguir mitjançant una recerca teòrica. D'una banda, l'objectiu principal és mostrar com els programes TEI poden resultar positius per prevenir i/o reduir els casos d'assetjament escolar. D'altra banda com a objectiu específic, demostrar la seua utilitat com a ferramenta d'inclusió de l'alumnat amb TEA, un grup d'alt risc d'exposició a l'assetjament. Convé destacar aleshores que el tema tractat és prou rellevant, ja que investiga un assumpte que resulta interessant tant per a un docent generalista, com és l'assetjament escolar; així com per a un especialista en Pedagogia Terapèutica o Educació Especial, en especificar el tractament amb alumnes amb TEA.

## **2. Procés/mètode**

En aquest treball, s'ha realitzat una recerca bibliogràfica en les principals fonts i bases de dades de l'àmbit social, psicològic i educatiu. Així s'ha cercat entre revistes científiques, tesis doctorals, llibres d'investigació i inclús bases de dades estadístiques, per tal de trobar justificació a la proposta de treball i resposta als objectius fixats. La recerca s'ha realitzat en castellà per l'àmplia disponibilitat de documentació en aquest idioma, a més de en anglés i inclús en portugués.

Així el propòsit que ha guiat el camí de la investigació ha sigut el de trobar informació rellevant i adient sobre com el programa TEI pot resultar una eina positiva per a la inclusió de l'alumnat amb TEA i acabar amb l'assetjament d'aquests.

La revisió bibliogràfica és un procediment que segueix una estructura amb l'objectiu de localitzar i recuperar informació que li resulte rellevant al seu àmbit d'investigació en què vulga donar resposta a qualsevol dubte relacionat amb la seua pràctica. L'origen, per tant, és el plantejament d'un dubte que condicionarà el tipus de documents i d'informació recercada (Gálvez-Toro, 2002).

Una bona revisió ha de contestar a cinc preguntes: Què s'ha buscat?, Com s'ha buscat?, On s'ha buscat?, Quins són els resultats útils de la cerca?, Per què són útils i rellevants aquests resultats? Per obtenir resposta a aquestes preguntes, s'ha seguit una estructura estratègica de recerca:

1. Definició de la pregunta. És útil el programa TEI com a resposta d'inclusió i assetjament d'alumnes amb TEA?
2. Anàlisi i preparació de la recerca. Selecció dels termes significatius de la recerca, com poden ser: assetjament, TEA, TEI, prevenció, etc.
3. Traducció de la pregunta a llenguatge documental.
4. Elecció de les fonts documentals: Dialnet, Google Academic, RUA, Redalyc, ERIC i SCOPUS.
5. Execució de la recerca de llibres, manuals i articles amb títol i *abstracts* interessants aparentment.
6. Respostes a la interrogació i selecció de documents més adients amb una ullada general d'aquest.
7. Anàlisi i selecció de documents recuperats. Aprofundiment en la informació recercada i anàlisi de tota ella en conjunt per tal de donar forma estructurada al document de forma coherent amb la pregunta en qüestió.
8. Síntesi de la recerca bibliogràfica i resultats. Reflexió crítica i exposició de resultats obtinguts en la recerca.

### 3. Anàlisi/desenvolupament

#### 3.1. El trastorn de l'espectre autista (TEA). Definició i característiques

L'anàlisi dels termes autisme i espectre ja dona una idea de les característiques més representatives del TEA. Bleuler, el 1911, va ser el primer a introduir el terme *autisme*, que prové de la paraula grega *eatfismo*, 'tancat en un mateix'. D'altra banda, el terme *espectre* prové del llatí *spectrum* i fa referència a l'àmplia gamma de símptomes, habilitats i nivells de discapacitat que engloba.

Fou Kanner qui en 1943 va descriure per primera vegada l'Autisme Infantil Precoç, com un trastorn de la personalitat diferenciat on els xiquets/es presentaven alteracions greus en les relacions interpersonals, comunicació i conductes adaptatives a l'entorn i reiteratives. Simultàniament l'any 1944, Asperger, sense conèixer els estudis de Kanner, va descriure un trastorn similar al qual anomenà com autisme, segons els estudis de Bleuler. La diferència principal entre ambdues síndromes era la presència de llenguatge, encara que aquest presentara alteracions o anomalies i també les dificultats motrius. No obstant això, els trastorns coincidien en tenir interessos intensos i inusuals, rutines repetitives i afecció a certs objectes (Morral-Subirà et al., 2012).

Moltes han sigut les concepcions de l'autisme, sobretot relacionades amb la seua etiologia. Destaca a finals dels 40 la idea que Kanner proposa de l'autisme com un tipus d'esquizofrènia infantil. Més tard, a la dècada dels 60 és representativa l'aportació de Bettelheim que afirmava que l'autisme era una "malaltia cultural" i utilitzava termes com "bambolla de cristall", "mare frigorífic" o "nens salvatges". És a partir dels 60 quan comencen els corrents que focalitzen la causa de l'autisme a factors biològics i en el moment de naixement o primers moments de vida. En aquest corrent que desvincula els factors ambientals i conductuals dels pares i mares de la causa de l'autisme, destaca el treball de Michael Rutter (Jodra-Chuan, 2015).

L'evolució del tractament del trastorn autista queda manifestat en les diferents publicacions dels manuals diagnòstics internacionals per part de l'Organització Mundial de la Salut (OMS) amb la seua Classificació Internacional de les Infermetats (CIE) i de l'Associació Americana de Psiquiatria (APA) amb el Manual de Diagnòstic i Estadístic

dels Trastorns Mentals (DSM). S'ha destacat en aquest sentit l'últim canvi més rellevant quant a la utilització del terme TEA.

La versió DSM-IV (APA, 1994) incloïa dins la categoria de trastorns generalitzats del desenvolupament (TGD) els següents trastorns:

- Trastorn d'Asperger.
- Trastorn desintegratiu infantil.
- Trastorn de Rett.
- Trastorn autista.
- Trastorn generalitzat no especificat.

Amb l'arribada de l'actual versió DSM-V (APA, 2013) s'estableix que els TGD són TEA i que inclouen quatre dels trastorns anteriors, deixant únicament fora dels TEA el trastorn de Rett. Això es deu al fet que l'autisme es defineix segons un patró de comportaments que afecten principalment a l'àrea sociocomunicativa i la presència d'interessos fixos i conductes repetitives, segons indiquen els dominis establerts pel DSM-V. Dins aquests dominis es pot situar a tots els subjectes que es definien dins dels trastorns indicats al DSM-IV, ja que aquests coincidien en la presència de problemes en aquestes dues àrees. Per tant, es va considerar més adequat utilitzar una única categoria diagnòstica, coneguda actualment com a TEA. Aquesta definició s'adapta a la presentació clínica de cada persona i sobre ella ja es realitzen les especificacions individuals relatives a la gravetat, habilitats verbals, socials, etc. I també característiques que poden anar associades com problemes genètics, discapacitats intel·lectuals, etc. (APA, 2013).

Amb aquesta explicació queda justificat que dins dels TEA es troben grans diferències quant a coeficient intel·lectual o gravetat de símptomes. No existeix cap tret físic característic dels TEA, però si hi ha signes d'alarma que poden ajudar a diagnosticar-lo, sobretot manifestant-se durant els tres primers anys de vida en alteracions en les àrees abans esmentades. L'etiologia del trastorn no és coneguda amb certesa, encara que es considera com multifactorial.

Una definició d'autisme que engloba tot l'anomenat és la indicada per Viloca (2003) citat en Morral-Subirà et al. (2012):

Trastorn psicobiològic de la intercomunicació i la interacció que es crea en els 30 primers mesos de vida i que dóna lloc a un deteriorament del desenvolupament emocional i cognitiu. Afecta totes les àrees de vida d'una persona i és considerada una de les patologies més greus del desenvolupament, la conducta i la comunicació (p.19).

### 3.2. Criteris diagnòstics del DSM-V

A continuació es detallen els criteris diagnòstics del TEA segons el DSM-V (APA, 2013).

A. Deficiències persistents en la comunicació i la interacció social en diversos contextos, manifestat pel següent, actualment o pels antecedents.

A.1) Deficiències en la reciprocitat socioemocional, com per exemple:

- Acostament socioemocional anormal.
- Fracàs en la conversa normal en ambdós sentits.
- Disminució en interessos, emocions o afectes compartits.
- Fracàs en iniciar o respondre a interaccions socials.

A.2) Deficiències en les conductes comunicatives no verbals utilitzades en la interacció social com per exemple:

- Comunicació verbal i no verbal poc integrada.
- Anormalitat en el contacte visual i del llenguatge corporal.
- Deficiències en la comprensió i l'ús de gestos.
- Manca total d'expressió facial i de comunicació no verbal.

A.3) Dèficits en el desenvolupament, manteniment i comprensió de relacions, per exemple:

- Dificultats per ajustar el comportament a diversos contextos socials.
- Dificultats per compartir els jocs imaginatius o per fer amics.
- Absència d'interés per altres persones.

B. Patrons restrictius i repetitius de comportament, interessos o activitats, que es manifesten en dos o més dels següents punts, actualment o pels antecedents (els exemples són il·lustratius però no exhaustius)

B.1) Moviments, ús d'objectes o parla estereotipada o repetitiva, per exemple:

- Estereotípies motrius simples.
- Alineació de joguines.
- Canvi de lloc dels objectes.
- Ecolàlia.
- Frases idiosincràtiques.

B.2) Insistència en la monotonia, excessiva inflexibilitat a rutines, o patrons ritualitzats de comportament verbal i no verbal, per exemple:

- Gran angoixa davant petits canvis.
- Dificultats amb les transicions.
- Patrons de pensament rígids.
- Rituals de salutació.
- Necessitat de fer sempre la mateixa ruta o menjar els mateixos aliments cada dia.

B.3) Interessos molt restrictius i fixos que són anormals quant a la seua intensitat i focus d'interés, per exemple:

- Fort vincle o preocupació forta cap a objectes inusuals.
- Interessos excessivament circumscrits i perseverants.

B.4) Híper o hiporreactivitat als estímuls sensorials o interés inusual per aspectes sensorials de l'entorn, per exemple:

- Aparent indiferència al dolor/temperatura.
- Resposta adversa a sons i textures específiques.
- Olorar o tocar excessivament objectes.
- Fascinació visual amb llums o moviments.

C. Els símptomes han d'estar presents en el període de desenvolupament primerenc. No obstant això, pot manifestar-se totalment fins que les demandes socials sobrepassen les seues limitades capacitats. Aquests símptomes poden estar emmascarats per estratègies apreses en fases posteriors de la vida.

D. Els símptomes causen deteriorament clínicament significatiu en l'àrea social, laboral o altres importants pel funcionament habitual.

E. Les alteracions no s'expliquen millor per una discapacitat intel·lectual o per un retard global del desenvolupament.

A més d'aquests criteris diagnòstics, també hi ha una sèrie de característiques que serveixen per identificar els tres graus de severitat d'autisme diagnosticat, descrits segons l'àmbit d'autonomia o ajuda que requirisca la persona i de les dificultats que presente en la comunicació social i en patrons de comportament restringits i repetitius.



Nivells de severitat per al trastorn de l'espectre autista (extret d'APA, 2014, pp. 31-32)		
	<b>Comunicació social</b>	<b>Interessos restringits conductes repetitives</b>
<b>Nivell 3: “requereix un suport molt substancial”</b>	Les deficiències greus de les aptituds de comunicació social, verbal i no verbal causen alteracions greus del funcionament, inici molt limitat de les interaccions socials i resposta mínima a l'obertura social d'altres persones. Per exemple, una persona amb poques paraules intel·ligibles que rarament inicia interacció i que, quan ho fa, realitza estratègies inhabituals només per aconseguir amb les necessitats i únicament respon a aproximacions socials molt directes.	La inflexibilitat de comportament, l'extrema dificultat de fer front als canvis o altres comportaments restringits o repetitius interfereixen notablement amb el funcionament en tots els àmbits. Ansietat intensa i dificultat per a canviar el focus d'acció.
<b>Nivell 2: “requereix suport substancial”</b>	Deficiències notables de les aptituds de comunicació social, verbal i no verbal; problemes socials aparents fins i tot amb ajuda in situ; inici limitat d'interaccions socials i reducció de resposta o respostes no normals a l'obertura social d'altres persones. Per exemple, una persona que emet frases senzilles, la interacció de les quals es limita a interessos especials molt concrets i que té una comunicació no verbal molt excèntrica.	La inflexibilitat de comportament, la dificultat de fer front als canvis o altres comportaments restringits o repetitius apareixen amb freqüència clarament a l'observador casual i interfereixen amb el funcionament en diversos contextos. Ansietat o dificultat per a canviar el focus d'acció.

<p><b>Nivell 1: “requereix suport”</b></p>	<p>Sense ajuda in situ, les deficiències en la comunicació social causen problemes importants. Dificultat per a iniciar interaccions socials i exemples clars de respostes atípiques o insatisfactòries a l'obertura social d'altres persones. Pot semblar que té poc interès en les interaccions socials. Per exemple, una persona que és capaç de parlar amb frases completes i que estableix comunicació, però la conversa àmplia amb altres persones falla i els intents de fer amics són excèntrics i habitualment sense èxit.</p>	<p>La inflexibilitat de comportament causa una interferència significativa amb el funcionament en un context o més. Dificultat per a alternar activitats. Els problemes d'organització i de planificació dificulten l'autonomia.</p>
--	---	--

### 3.3. El TEA a l'àmbit educatiu

D'acord amb allò esmentat fins ací i Morral-Subirà et al. (2012), les persones amb TEA es caracteritzen per presentar problemes de relacions socials, comunicació, llenguatge, imaginació i de conductes estereotipades, que consegüentment afecten la seua vida acadèmica, social i familiar. S'ha de tenir en compte, per tant, que dins l'àmbit educatiu, és important conèixer el funcionament mental dels xiquets i xiquetes amb TEA, ja que segons aquest autor en Martos i Rivièr (2000), només si tenim models de comprensió psicològica, podrem entendre les conductes i la seua aparició i aleshores ser capaços d'establir models d'intervenció eficaços. Cal insistir en la importància de la detecció precoç i atenció primerenca, per tal de realitzar intervencions beneficioses a l'alumne/a, les quals han d'acomplir dues finalitats: millorar el seu benestar emocional i adquirir les habilitats socials, personals i adaptatives necessàries, mitjançant estratègies educatives de motivació, atenció i aprenentatge (Hortal, Bravo, Mitjà i Soler, 2011).

La relació vincular entre professorat i alumnat amb TEA ha de ser de confiança per tal de crear un vincle de seguretat, que afavorirà la relació amb la resta. És l'ajuda més important que es pot oferir a l'alumnat amb TEA per tal d'afavorir l'eixida del seu món i l'aproximació als significats compartits. Per establir aquesta relació s'ha de mostra interès pel seu món, ja que les seues dificultats l'impedeixen l'aproximació al nostre per si mateixa. A més a més, tal com indiquen Hortal et al. (2011), és important establir mitjans de comunicació com a objectiu essencial en la seua educació, utilitzant sistemes augmentatius i/o alternatius de comunicació (SAAC) si escau, com són el programa de comunicació total de Benson Schaeffer, el mètode TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children*) (Rivière, 2001) o el sistema de comunicació d'intercanvi d'imatges PECS (*Picture Exchange Communication System*). També l'habilitació i estructuració espacial i temporal adequada, habilitar les condicions del context del centre i l'aula, utilitzar estratègies de socialització i coordinar el treball amb altres professionals i les famílies (Hortal et al., 2011).

Llavors, dins l'àmbit educatiu i segons el tema tractat en aquesta investigació, la valoració de les relacions interpersonals resulta ser també determinant per a l'aplicació convenient de programes d'intervenció com el TEI proposat. Segons Mishna (2003) citat en Granizo, Naylor i del Barrio (2006), la falta d'una xarxa social d'amics és un factor de risc de maltractament i també és la conseqüència de ser-ho, creant un cercle viciós entre l'exposició a ser víctima d'assetjament quan no es tenen amics i la dificultat de tindre amics quan s'és víctima d'assetjament. Seria pertinent una avaluació prèvia per conèixer els instruments de relació amb què conta l'alumne/a i les funcions de relació que realitza per mitjà d'aquests. No obstant això, amb aquesta valoració no és suficient, també s'hauria de tindre en compte altres aspectes com: amb qui i en quins contextos estableix relacions, amb quina freqüència i grau d'iniciativa, quines finalitats tenen les relacions, quina és la seua valència i quines són les seues conseqüències (Rivière, 2001).

### 3.4. Programes d'intervenció de l'alumnat amb TEA a primària

La intervenció educativa dels alumnes amb TEA necessàriament ha de partir de les dificultats que presenta en concret l'alumne/a. Una vegada es té una base de coneixement sobre el trastorn i del cas en particular amb les corresponents necessitats educatives específiques, s'ha de condicionar l'aula i el context per tal d'afavorir el benestar de l'alumnat. Depenent de la naturalesa del trastorn i sobretot del seu grau de severitat, la seua modalitat d'escolarització serà distinta. Per tant, el grau d'exposició al maltractament per part d'altres alumnes, pot estar condicionat també per la modalitat d'escolarització. És a dir, les característiques individuals de cada alumne/a amb TEA seran les que determinen quina intervenció és la més adient. Endemés, encara que tenen característiques comunes, no tots responen de la mateixa manera a un tipus de tractament.

Com a mostra, l'aportació realitzada per l'estudi de Law (2014) en del Barrio i van der Meulen (2016) afirma que entre tot l'alumnat TEA, aquells que presenten síndrome d'Asperger (SA) tenen més risc d'assetjament. Com que, a diferència d'alumnat amb TEA profund, la seua capacitat d'aprenentatge general és típica, generalment solen estar escolaritzats dins les aules ordinàries i, per tant, presenten més risc d'assetjament que els escolaritzats en aules especials que no s'integren. En aquest sentit Granizo et. al (2006), en una anàlisi d'integració d'alumnes amb SA d'Anglaterra, mostra una sèrie de propostes per solucionar el maltractament, realitzada per part dels propis alumnes i també els seus familiars (Veg. Annex V). Entre aquestes es troba l'aplicació de programes d'ajuda entre iguals amb un sistema d'alumnes tutors.

D'altra banda, cal indicar que hi ha distintes investigacions entorn les diferents tipus d'intervencions en persones amb TEA, tant en l'àmbit educatiu com en la resta d'àmbits de la seua vida. S'ha trobat en aquest cas la revisió bibliogràfica realitzada per Arróniz-Pérez i Bencomo-Pérez (2018) amb l'objectiu d'indicar les diferents intervencions que fins al moment s'han empleat amb pacients amb TEA i alhora mostrar les investigacions que entre els anys 2000 i 2016 tracten de provar l'eficàcia de les mateixes. Tanmateix, també hi ha associacions com l'anglesa *Research Autism Information Service* (2018) que proporciona un llistat alfabètic d'intervencions, tractaments i teràpies per a persones amb TEA, així com l'avaluació de la quantitat i

qualitat d'efectivitat de cadascuna, recolzada per revistes revisades per experts en la matèria.

En qualsevol cas, la intervenció en aquest sentit no recau sobre l'individu en concret, sinó sobre el grup. La prevenció de les situacions d'assetjament s'ha de centrar en el clima grupal d'iguals i la cultura de centre, afavorint una convivència positiva des d'una educació primerenca.

### 3.5. El programa TEI com a resposta efectiva

Arran el fil conductor seguit fins ací, cal demostrar si efectivament els programes TEI poden resultar una resposta adequada d'intervenció en l'alumnat amb TEA.

En aquest sentit, hi ha distints estudis a destacar. Com a mostra Hott, Alresheed i Henry (2014) realitzen una anàlisi de 17 estudis publicats als EUA entre 1982 i 2012 que utilitzen la tutoria d'iguals a companys/es amb TEA per tal de mostrar si aquestes resulten efectives tant en l'àmbit social com en l'acadèmic. Del mateix s'obté que efectivament sí que són bastant eficaces, encara que amb certes matisacions. Resulten més efectives a edats menors, infantil i primària; centrades en el rendiment acadèmic, en grups d'aprenentatge cooperatiu, amb formació específica prèvia de l'alumnat tutor, i quan hi ha una organització d'activitats prèvia.

Sobretot en l'àmbit de l'autisme, hi ha estudis que mostren la influència positiva de l'entrenament d'alumnes amb desenvolupament típic per interactuar amb alumnes amb TEA. Tal i com indiquen Laushey i Helfin (2000) citat en del Barrio i van der Meulen (2016), aquestes tècniques d'interacció social entre iguals han suposat un canvi al paradigma inclusiu de les escoles. Aquestes interaccions poden variar, des d'ensenyar als iguals a com iniciar o respondre a una interacció, així com a aprendre a ser tutors en activitats acadèmiques o recreatives. En concret, Jones (2007) recull les opinions dels alumnes tutors de desenvolupament típic en un programa TEI amb alumnes amb TEA i també dels seus familiars. Els alumnes trobaren l'experiència molt enriquidora i satisfactòria. Tant els alumnes com els familiars coincidien en els beneficis obtinguts quant a confiança, responsabilitat i actituds que els ajudaven a reconèixer la diversitat.

Albaladejo et al. (2016) basant-se en les aportacions de distints autors com Cowie o Wallace, destacats en estudis semblants anglosaxons, evidencien l'efectivitat dels programes d'ajuda entre iguals per a la millora de la convivència escolar i reducció de *bullying*.

Dins l'àmbit nacional González-Bellido i Gómez-Arjona (2013) conclouen que amb l'aplicació de programes TEI a les escoles s'ha obtingut en l'alumnat un increment de conscienciació participativa, solidària i de sentiment d'identitat, que es reflecteix en una disminució, en els darrers tres anys des de la seua publicació, en un 40% de parts d'expulsió, 30% d'amonestacions i 26% de nivell d'absentisme.

#### 3.5.1. Conceptualització

D'entre les distintes definicions i accepcions del terme "tutoria entre iguals" o "*peer tutoring*", s'ha destacat a González-Bellido (2015):

El programa TEI [...] és una estratègia educativa per a la convivència escolar. Dissenyada com una mesura pràctica contra la violència i l'assetjament escolar, té un caràcter preventiu i institucional que implica a tota la comunitat educativa. És un recurs important en el procés de participació, conscienciació, prevenció i desenvolupament de programes d'intervenció en la convivència del centre educatiu. Pot adaptar-se com una mesura contra la desmotivació i el fracàs, no únicament curricular, sinó també personal i social (p.17).

#### 3.5.2. Tipologia

La tutoria entre iguals és utilitzada en molts països (*peer tutoring*), en tots els nivells educatius i àrees curriculars i recomanada per experts de l'educació com una pràctica molt efectiva en l'educació inclusiva (Duran i Vidal, 2004).

Admet gran varietat de possibilitats d'aplicació a l'aula. Es pot trobar un ampli ventall de classificacions que segueixen criteris distints: segons el contingut curricular

per treballar àrees distintes, format de contacte, mateix curs o edat (*same-age tutoring*) o distint (*cross-age tutoring*), ensenyament i aprenentatge d'habilitats generals o concretes com la millora de la lectura, continuïtat de rol permanent o recíproc (*reciprocal peer tutoring*) quan els rols s'intercanvien periòdicament, lloc, temps, característiques del tutoritzat pel que fa a si són alumnes amb NEE, característiques del tutor i objectius quant a intencionalitat del projecte (acadèmica, actitudinal, afectiva, social, etc.) (Topping, 1996).

Són nombroses les classificacions trobades en tota la recerca bibliogràfica realitzada, normalment amb terminologia anglesa. S'ha destacat per exemple, quant a tipologies de TEI utilitzades per prevenir el *bullying*, l'aportació de Cowie i Fernández (2006) en Moliner (2011): *Circle time, befriending, meditation and conflict resolutions* i *active listening*.

### 3.5.3. Avantatges i inconvenients

Del conjunt de resultats de les experiències revisades es poden extraure una sèrie d'avantatges i inconvenients de l'aplicació del programa TEI. Tot i que moltes d'aquestes no van referides a programes TEI aplicats amb alumnes amb TEA, en línies generals els beneficis obtinguts són similars. Segons Topping (1996), dels programes TEI s'obtenen beneficis psicopedagògics, econòmics, psicosocials i polítics. En aquest sentit en Duran i Mestres (1998) i Duran (2002, 2004) s'indiquen els següents avantatges:

- Per a l'alumnat en general: millora de l'aprenentatge i habilitats psicosocials, augment de la comunicació, capacitat d'empatia, reconeixement d'errors i combat a la timidesa, major estructuració temporal, etc.
- Per a l'alumne tutor: Augment d'implicació, responsabilitat i autoestima. Major control del contingut o habilitat que treballa en el programa, detecció i correcció de llacunes i incorreccions, etc.
- Per a l'alumnat tutoritzat: millores acadèmiques per l'atenció personalitzada, ajustament psicològic de major confiança i disminució d'ansietat, depressió i estrès, etc.

Segons Duran i Vidal (2004) és important fer ús dels recursos naturals que disposa l'escola: el poder de col·laboració dels alumnes fent-los servir com a mediadors, i les seues interaccions com a ferramenta d'aprenentatge; i la diferència de nivells existents entre l'alumnat. El treball cooperatiu és un recurs d'atenció a la diversitat, ja que treu benefici d'aquesta i fa veure la diversitat en positiu i no com a perjudici.

És evident que, com a tota opció metodològica, comporta inconvenients si l'aplicació no és la correcta. Segons Fontana (1990) en Duran (2004), l'opció fàcil de l'ús d'aquest programa comportarà els següents inconvenients:

- Per a l'alumnat tutor: sobrevaloració de si mateixa, excés d'assertivitat o poder, sentiment de pèrdua de temps, baixa autoestima si hi ha fracàs del tutoritzat, etc.
- Sentiment d'imposició del programa i de càrrega de l'alumnat tutoritzat.
- Reacció negativa dels familiars en l'aplicació.
- Percepció de l'escola com a institució pobra en recursos.

## 4. Conclusions

El present treball té com a objectiu principal fer una recerca bibliogràfica sobre els programes TEI als centres educatius (Veg. Ap. 1.4.). D'acord amb la informació obtinguda, s'han exposat els principals continguts per tindre un coneixement més ampli del TEA i les seues implicacions educatives per tal de demostrar la conveniència de l'aplicació de programes TEI en alumnat amb TEA.

Tal i com hem indicat anteriorment, la intervenció més adequada per a l'alumnat amb TEA requereix un estudi previ del context per poder personalitzar-la al màxim i així assolir els objectius proposats. Dependrà de la naturalesa del trastorn, el grau de severitat i les circumstàncies personals de l'alumne/a, saber quina serà la intervenció més adient.

Per concloure, mostrem la reflexió de Rivière (2001) pel que fa a l'escolarització de l'alumnat amb TEA, per fer una analogia amb la nostra investigació. És



contraproduent la idea dogmàtica sobre l'escolaritat d'aquests alumnes. No és correcte que tots els alumnes amb TEA han de tindre una educació segregada, ni que tots han d'integrar-se. Allò que demana part de la població TEA al sistema escolar és la diversitat, la capacitat d'adaptació i un alt nivell de personalització de les activitats d'ensenyament-aprenentatge. Així doncs, amb l'aplicació dels programes TEI considerem que ocorre el mateix. No sempre l'aplicació d'aquest programa resultarà positiva o negativa i també dependrà de les característiques del participant amb TEA. Encara que si bé és cert, un programa TEI rígid i tancat té moltes probabilitats de fracàs en el seu propòsit. L'èxit de la intervenció realitzada dependrà de la flexibilitat del mateix. El disseny i l'adaptació del programa als participants en concret, facilitarà que ambdós alumnes facen propi un sistema de treball i suport en què puguin extraure beneficis en diversos àmbits de les seues vides.

En relació amb tot el que s'ha indicat, considerem oportú realitzar una proposta futura de recerca que seguisca la línia de l'efectivitat d'aquests programes en distints tipus de severitat de TEA.

## 5. Limitacions, dificultats observades i propostes

Per a dur a terme l'aplicació d'aquest programa d'intervenció s'ha de realitzar una reflexió profunda sobre les implicacions que suposa per al centre i la comunitat educativa. La seua aplicació ha de ser ben planificada i cautelosa, amb una correcta selecció de materials, activitats, perfils dels tutors adequats, diferències cognitives, habilitats comunicatives, etc.

Pel que fa a la recerca realitzada, hem trobat diverses limitacions:

- Encara que hem trobat estudis sobre l'aplicació de programes TEI en persones amb TEA, no hi ha massa informació quant al grau de severitat d'aquests. Per tant, considerem que hi ha poques investigacions quant a la possible efectivitat dels programes en TEA dels distints nivells establerts pel DSM-V. És a dir, per a TEA profunds amb greus problemes de comunicació, desconexem si hi ha adaptació possible d'un programa TEI que resulte efectiu o si directament no té sentit parlar-ne perquè es troben escolaritzats a centres especials i no tenen risc d'assetjament o possibilitat d'inclusió entre els iguals.

- Durant la recerca també hem pogut comprovar que la major part dels programes TEI s'apliquen amb finalitats diferents de la proposta en aquesta investigació, resultant difícil a primera instància la recerca de documents que tractaren els programes TEI des de la perspectiva de l'alumnat amb discapacitats. Gran part de la bibliografia trobada sobre TEI es relacionava amb plans d'acció tutorial, millora de coneixements lingüístics o literaris, assetjament escolar, etc.

S'ha de tindre en compte que en cas de dur a terme el programa, aquest requereix una estructuració exhaustiva i disseny concret. Per a això seria necessari realitzar una investigació més profunda, de la qual sí hi ha molta bibliografia adequada, però hem considerat que no entra dins de l'objectiu d'aquest projecte. A més, podria resultar convenient també el contacte amb els distints grups de treball i investigació dels programes TEI dins l'àmbit nacional; Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat de Barcelona i de la Universitat de Santiago de Compostel·la, així com el procés d'avaluació que el du a terme la Universitat d'Alacant.

## 6. Referències

- Albaladejo-Blázquez, N., Caruana-Vañó, A., González-Bellido, A., Giménez-García, P., Ferrer-Cascales, R. i Sánchez-SanSegundo, M. (2016). Evaluación del programa Tutoría Entre Iguales (TEI). *Psicología y Educación: Presente y Futuro*, 1636-1645. Recuperat de <http://hdl.handle.net/10045/64050>
- American Psychological Association. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. Arlington: Author
- Arróniz-Pérez, M.L. i Bencomo-Pérez, R. (2018). Alternativas de tratamiento en los trastornos del espectro autista: una revisión bibliográfica entre 2000 y 2016. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 5 (1), 23-31. doi:10.21134/rpcna.2018.05.1.3
- Decret 108/2014, de 4 de juliol, del Consell pel qual s'estableix el currículum i desplega l'ordenació general de l'Educació primària a la Comunitat Valenciana (DOCV 07.07.2014).
- del Barrio, C. i van der Meulen, K. (2016). Maltrato por abuso de poder entre iguales en el alumnado con discapacidad. *Pensamiento Psicológico*, 14 (1), 103-118. doi: 10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.mapi
- Duran-Gisbert, D. (2002). *Tutoria entre iguals. Processos cognitivorelacionals i anàlisi de la interactivitat en tutories fixes i recíproques* (Tesi doctoral inèdita). Universitat autònoma de Barcelona, Barcelona, Espanya. Recuperat de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4742/ddg1de1.pdf?sequence=1>
- Duran, D. i Mestres, P. (1998). "Enseñar y aprender", una materia optativa de tutoría entre iguales. *Aula de innovación educativa*, 75, 63-67. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=167939>
- Duran, D. i Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.

- Fundació ANAR. (2016). *Acoso Escolar: I Estudio sobre el "Bullying" según los afectados y líneas de actuación*. Recuperat de <https://goo.gl/Kvbm1G>
- Fundació ANAR. (2017). *Acoso Escolar: II Estudio sobre acoso escolar y el "CiberBullying" según los afectados*. Recuperat de <https://goo.gl/Uzo8Cm>
- Gálvez-Toro, A. (2002). Revisión bibliográfica. Usos y utilidades. *Matronas Profesion*, 10, 25-31. Recuperat de <https://goo.gl/41BHV9>
- González-Bellido, A. (2015). Programa TEI "Tutoría entre iguales". *Innovación educativa*, 25, 17-32. doi:10.15304/ie.25.2854
- González-Bellido, A. i Gómez-Arjona, I. (2013). El programa TEI: tutoría entre iguales. *Aula de secundaria*, 5, 11-14. Recuperat de <https://goo.gl/DraQpu>
- Granizo, L., Naylor, P. i del Barrio, C. (2006). Análisis de las relaciones sociales de los alumnos con síndrome de Asperger en escuelas integradas de secundaria: Un estudio de casos. *Revista de Psicodidáctica*, 11 (2), 281-292. Recuperat de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17511208>
- Gross, J. (2004). *Necesidades educativas especiales en educación primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia i Ediciones Morata.
- Hernández, J. M., van der Meulen, K. i del Barrio, C. (2006). *Hablando del acoso escolar para fomentar las relaciones entre iguales*. Comunicació presentada en el XIII Congrés de AETAPI, Sevilla, Espanya.
- Hortal, C., Bravo, A., Mitjà, S. i Soler, J. (2011). *Alumnado con trastorno del espectro autista*. Barcelona: Graó.
- Hott, B., Alresheed, F. i Henry, H. (2014). Peer tutoring interventions for student with autism spectrum disorders: a meta-synthesis. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 15, 109-121. doi: 10.2478/jsr-2014-0007
- Jodra-Chuan, M. (2015). *Cognición temporal en personas adultas con autismo: Un análisis experimental* (Tesi doctoral inèdita, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, Espanya) Recuperat de <http://eprints.ucm.es/30717/>

- Jones, V. (2007). The impact on mainstream pupils of a peer tutoring programme for children with autism. *British Journal of Special Education*, 34 (1), 3-9. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5579808>
- Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d' Educació (BOE 04.05.2006).
- Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa (BOE-A-2013-12886).
- Moliner-Miravet, L. (2011). *Construyendo aulas inclusivas a través de la tutoría entre iguales en la educación primaria, secundaria y universitaria* (Tesi doctoral inèdita, Universitat Jaume I, Castelló de la Plana, Espanya) Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=116322>
- Monjas, M<sup>a</sup>.I., Martín-Antón, L.J., García-Bacete, F.J. i Sanchiz, M<sup>a</sup>.L. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria. *Anales de Psicología*, 30 (2), 499-511. doi: 10.6018/analesps.30.2.158211
- Morral-Subirà, À., Alcàcer-Pons, B., Sánchez-Caroz, E., Mestres-Martorell, M., Farrés-Martí, N., Monreal-del Castillo, N. i González-Andrés, S. (2012). *Comprensión y abordaje educativo y terapéutico del TEA*. Barcelona: Horsori Editorial.
- Naylor, P.B., Dawson, J., Emerson, E., Tantam, D. i Walters, S.J. (2012) *Prevalence of Bullying in Secondary School by SEN type: Analysis of Combined NPD and LSYPE Data Files*. Swidon: ESRC (Economic & Social Research Council). Recuperat de <https://goo.gl/g2ycsA>
- Research Autism Information Service (28 de març de 2018). Our evaluations of autism interventions, treatments and therapies [Entrada en web]. Recuperat de <http://www.researchautism.net/autism-interventions/our-evaluations-interventions>
- Rivière, Á. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Editorial Trotta

The Anti-Bullying Alliance i The Council for Disabled Children and Young Voice (2008). *Bullying Involving Children with Special Educational Needs and Disabilities Safe to Learn: Embedding anti-bullying work in schools*. Nottingham: DCSF Publications. Recuperat de <http://www.eani.org.uk/resources/assets/attachment/full/0/71578.pdf>

Topping, K. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education*, 32 (3), 321-345. doi: 10.1007/BF00138870

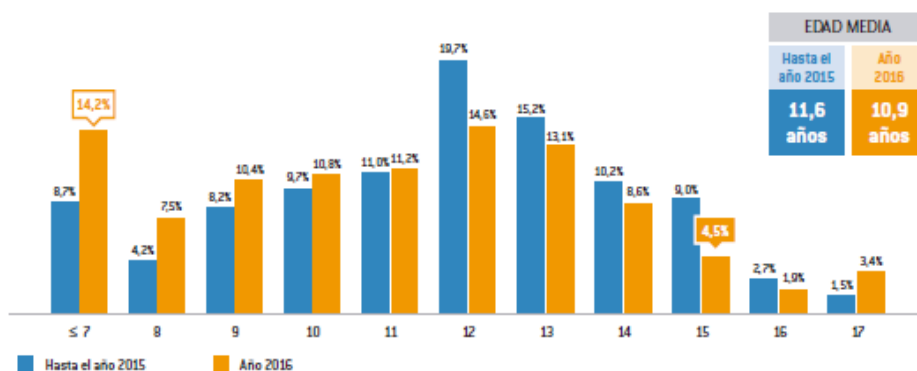
## 7. Annexos

### Annex I

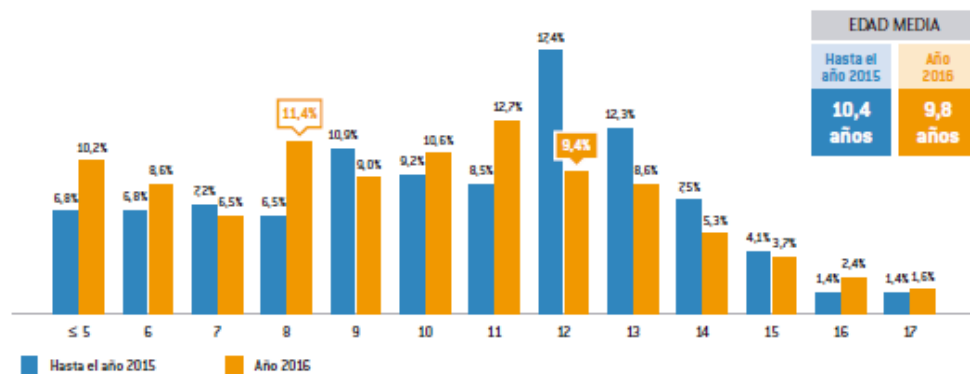


Dades de telefonades d'orientació especial (Ores) i casos d'assetjament (Casos) escolar atesos pel telèfon ANAR (ANAR, 2017).

### Annex II

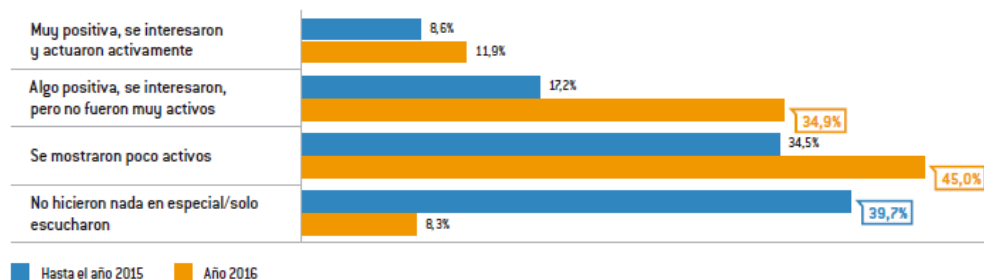


Edats dels implicats en situacions d'assetjament (ANAR, 2017).



Edat d'inici del *bullying* (ANAR, 2017).

### Annex III



Valoració del paper dels professors per part de la persona que telefona, xiquet/a o adult (ANAR, 2016).

### Annex IV

Discapacidades	Riesgo
Trastornos del Espectro Autista (TEA)	7.0 veces más
Dificultades de habla, lenguaje y comunicación	5.3 veces más
Discapacidades múltiples	3.3 veces más
Dificultades conductuales, emocionales o sociales	3.3 veces más
Trastorno general de aprendizaje	2.6 veces más
Discapacidad física	2.4 veces más
Dificultades específicas de aprendizaje	1.4 veces más
Déficit sensorial	0.5 veces más

Risc de maltractament en alumnat amb distintes capacitats (Naylor et al., 2012)



## Annex V

MEDIDAS SUGERIDAS	EJEMPLOS
Medidas más punitivas hacia los agresores	"Expulsarles" (Robert); "castigarles" (Phil) "si supieran que les iba a pasar algo, se lo pensarían dos veces antes de hacerlo." (madre de Robert)
Organización del aula	"organizando los grupos de forma que les pusieran con gente que fuese a ser agradable con ellos" (madre de Phil) "evitando situaciones en las que tengan que elegir parejas, para evitar que nadie les escoja y las consecuencias que eso tiene en su autoestima" (madre de Paul) "que la clase estuviese en silencio" (madre de Paul).
Organización del centro	"tener siempre un sitio tranquilo donde estos alumnos puedan acudir en los momentos sociales" (madre de Paul). "contar con programas de ayuda entre iguales, por ejemplo un sistema de alumnos tutores sobre todo en momentos de gran cambio como el paso de GCSC [revólida de secundaria] a A level [bachillerato]" (madre de Peter).
Educación en valores	"explicar a los compañeros en que consiste el SA, para ayudar a entendernos" (Paul) Transmitir valores desde la familia porque "algunos padres saben que sus hijos están maltratando a otro y no hacen nada, no les dicen a sus hijos que eso no es aceptable" (madre de Phil) "celebrar las diferencias en vez de creer que la gente diferente es negativa" (madre de David)

Propostes per solucionar el maltractament (Granizo et al., 2006)